

# Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente: relato de algunas posibles incongruencias

Marco Antonio Rigo Lemini<sup>1</sup>

Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente:  
relato de algunas posibles incongruencias  
Marco Antonio Rigo Lemini (2008)  
*Reencuentro*  
53:125-134

*Educational constructivism, activity and evaluation of the teacher:  
Story of some possible incongruousness*  
Marco Antonio Rigo Lemini (2008)  
*Reencuentro*  
53:125-134

## Resumen

Se argumenta sobre el acercamiento del constructivismo al territorio docente: a la teoría que acompaña el desempeño profesoral o al ejercicio práctico de la enseñanza. Se sostiene que el constructivismo no ha sido la influencia más afortunada. Y no lo ha sido porque poco ha permeado las actividades en que debe involucrarse el enseñante: cuando se le forma y se le actualiza, cuando se evalúa su labor, cuando se le exige una interpretación de los planes y programas escolares. Se plantea la problemática al tiempo que se explora una alternativa para enfrentarla en el ámbito de la evaluación docente. Esta alternativa anima al profesor a formarse como un “académico constructivo”, en el mismo sentido en que se espera forme a sus alumnos como aprendices constructivos también.

## Palabras clave:

constructivismo, evaluación docente.

## Abstract

It disputes on the approach of the constructivism to the educational territory: to the theory that accompanies the professorial performance or to the practical exercise of the teaching. It sustains that the constructivism has not been the most fortunate influence. And constructivism has not been the most fortunate influence because it has permeated in a little proportion the activities in which teacher must get involved: when he receives its formation or when he is updated, when his work is evaluated, when he is demanded to present an interpretation of the plans and scholastic programs. The problematic is established at the same time an alternative is being explored to face it in the teaching evaluation ambit. This alternative encourages the teacher to shape himself as a “constructive academician”, in the same way that he is expected to shape “constructive students”.

## Keywords:

Constructivism, teaching evaluation.

## Consideraciones iniciales

El presente artículo se sitúa en una temática de actualidad: la que se refiere a las relaciones entre las propuestas pedagógicas inspiradas en el constructivismo y su eventual adopción por parte del profesorado. El documento hace eco de una pre-

ocupación: estas relaciones no han sido sencillas ni prometen serlo en el futuro inmediato. Más allá de discursos teóricos u oficialistas, los intentos de aplicar en las aulas ideas de cuño constructivista están constituyendo frecuente motivo de insatisfacción para los enseñantes. No pretendemos pasar revista a las circunstancias diversas

<sup>1</sup> Coordinación de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM. marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

que condicionan este hecho, pero sí nos interesa concentrarnos en una que creemos de capital importancia: la relativa ausencia de un espíritu susceptible de entenderse como constructivista –o al menos como sintonizado con esta orientación pedagógica– en las dinámicas cercanamente emparentadas con la docencia como los procesos de formación y actualización, las tareas de diseño, desarrollo e interpretación curricular y la evaluación del desempeño profesoral.

El documento se divide en tres apartados. En el primero se consigna la enorme difusión que han experimentado las visiones constructivistas en años recientes así como su indiscutible influencia en el mundo de la educación escolarizada. En el segundo se analiza la posible incongruencia entre las demandas que se les plantean a los maestros a la hora de educar –formar alumnos creativos, por ejemplo– y las que se les plantean durante las actividades no docentes, en que la creatividad parece tener poca cabida. Cerraremos con un tercer apartado en que se identifica una incoherencia similar en las actividades habituales de evaluación magisterial y se expone una propuesta que a nuestro juicio posibilita la superación de esta problemática.

## **I. La visión constructivista en educación: popularidad y expectativas**

El constructivismo se ha tornado muy popular en la época contemporánea; por lo menos la palabra y sus connotaciones más difundidas. Imaginario colectivo profesional, representación social académica, se trata de un concepto que es hoy en día moneda corriente entre los educadores y los especialistas educativos. El término aparece recurrentemente en libros y revistas, en los pronunciamientos de teóricos e investigadores, así como en planes de estudio de todos los niveles y modalidades. Muchos enseñantes lo invocan con un respeto que es casi veneración, porque invocarlo supone en la escena actual una verdadera carta de naturalización pedagógica, un pasaporte

que asegura el reconocimiento de la mayoría de los interlocutores que se digan progresistas. No es exagerado afirmar que se ha hecho de la idea un objeto de consumo ilimitado, un producto casi mercadotécnico. Ser constructivista parece una moda: en los términos clásicos y llenos de ironía de Juan Delval (1997), “hoy todos son constructivistas”.<sup>2</sup>

Como consecuencia de la excesiva popularidad a que hemos aludido, la concepción constructivista se ha desdibujado, ha perdido sus contornos y con frecuencia se manifiesta ambigua y polisémica: se ha llenado o se ha vaciado de significado, según quiera verse; seguramente por eso desde hace tiempo se plantea enfáticamente la necesidad de explicitar lo que quiere decirse cuando se habla de ella. Coll (1997) lo ha expresado inmejorablemente en el título de un trabajo de su autoría: “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica”. Esta ambigüedad conceptual posiblemente ha provocado también que la concepción constructivista se haya versionado tanto y que haya dado lugar a interpretaciones que son realmente diversas por su número y por su naturaleza.<sup>3</sup> Carretero (1993, p. 21) por ejemplo, desde una óptica esencialmente epistemológica afirma que el constructivismo: “Es básicamente la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el

<sup>2</sup> Una de las pocas excepciones es la que protagoniza la pedagoga sueca Inger Enkvist, quien se ha declarado decididamente contraria a los principios constructivistas y a su traslación a las aulas (v. Escobar, 2000).

<sup>3</sup> No deseamos ser mal entendidos: existen desde luego algunos elementos comunes a la mayoría de las caracterizaciones constructivistas. Por ejemplo: el distingo entre la aproximación original, que se sitúa en un plano epistémico-psicológico y la que resulta de su extrapolación a los asuntos educativos, o el reconocimiento de la actividad cognoscitiva aportante por parte del ser humano frente a la realidad física en que vive. Una vez superadas este tipo de consideraciones, el espectro conceptual se amplía significativamente.

conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano”.

Mayer por su parte, haciéndolo eco de preocupaciones instruccionales, sostiene que:

El aprendizaje constructivista tiene lugar cuando los alumnos elaboran de forma activa sus propios conocimientos intentando comprender el material que se les proporciona. Por ejemplo, durante la lectura en un libro de texto de una lección sobre la formación de rayos, un alumno constructivista intenta crear un modelo mental del sistema de causas y efectos que se producen en la formación del rayo (2000, p. 155).

Algunos autores, incluso, reconocen explícitamente la pluralidad semántica que caracteriza hoy en día a esta perspectiva. En este sentido, Hernández se refiere a la existencia de una variedad de “miradas constructivistas” y nos dice que:

Es posible hablar de un conjunto de teorías o paradigmas constructivistas que se adhieren, en lo general, a la idea del sujeto como constructor de conocimiento y que antagonizan con aquellas propuestas basadas en el conocimiento como reflejo de la realidad. Pero las diferencias comienzan a aparecer cuando se observan las explicaciones que esgrimen sobre quién es el que construye, qué es lo que se construye y cómo es que se construye (2006, pp. 16 y 17).

En todo caso, bien como paradigma o bien como manifestación cultural, las expectativas depositadas en el constructivismo son formidables: posiblemente sea en este momento la idea pedagógica dominante, no tanto desde el punto de vista de su aplicación efectiva en las prácticas escolares sino en función de su presencia patente en el discurso pedagógico y en la manifestación de intenciones didácticas y curriculares. En este orden de ideas, González sostiene lo siguiente:

El término ‘constructivismo’ forma parte del lenguaje educativo y se ha convertido desde hace tiempo en una palabra muy utilizada tanto para explicar el enfoque de los planes y programas oficiales de educación básica como por aquellos maestros e investigadores que pretenden ubicar su discurso dentro de la vanguardia pedagógica (2001, p. 1).

Conviene reconocer entonces que la influencia de la corriente constructivista –si podemos llamarle así– se extiende de manera tácita o manifiesta a lo largo y a lo ancho del sistema educativo formal, permeando la escuela desde el preescolar hasta los niveles superiores, desde las opciones tecnológicas hasta las de corte humanista. Una gran cantidad de los programas académicos actuales, tanto en nuestro país como en el contexto latinoamericano e internacional, valoran su adhesión a este paradigma como una de sus señas de identidad más reconocibles.

## **II. La visión constructivista en educación: relevancia e implicaciones docentes**

De acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, existen sombras de duda que se proyectan sobre el constructivismo, sobre las aplicaciones educativas que de él derivan. Si se adopta una postura severa, es posible incluso calificar a algunas de tales aplicaciones como románticas o pretenciosas, pero estamos convencidos de la relevancia de los postulados constructivistas fundamentales y de la viabilidad de sus posibles utilizaciones con fines formativos. Desde nuestro punto de vista es necesario conocerlos y analizarlos detenidamente no sólo por la popularidad que les hemos atribuido o por la retórica en que a veces se encuentran envueltos, sino por el valor de sus potenciales contribuciones para los individuos, los sistemas escolares y las sociedades de mañana.

En el contexto de esta argumentación, nos interesa especialmente la problemática del docente. Figura estelar para alcanzar el eficiente funcionamiento de cualquier propuesta pedagógica, se dice que su labor –la enseñanza– “es una estrategia frente a una tarea imposible” (Stenhouse, 1993) y que en ella “se decide en la incertidumbre para actuar frente a la urgencia” (Perrenoud, 2007). La centralidad y la complejidad del papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin duda, nos obligan a mirar con una lente de aumento el

desempeño profesoral y su posible incidencia sobre el cambio de valores y de prácticas que supone la incorporación de la perspectiva constructivista a los escenarios escolares.

Los actuales usos educativos inspirados en el constructivismo (tanto los que han conocido una aplicación real como los que juegan todavía el papel exclusivo de propuestas didácticas), intentan impactar sustantivamente sobre la manera en que los alumnos aprenden y sobre la manera en que los docentes enseñan: si se prefiere, sobre la manera en que ambos procesos suceden concurrentemente. De los estudiantes se espera una actividad mental productiva, que aporte: “(...) que elaboren individual y socialmente el conocimiento basándose en las interpretaciones de sus experiencias en el mundo” (Jonassen, 2000, p. 227). En evidente consecuencia con lo anterior, se plantea:

(...) una implicación educativa general que subyace a todos los constructivismos: reconocer el papel protagónico otorgado a los alumnos –y a su actividad constructiva– dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De ser receptores pasivos o simples “internalizadores”, han pasado a constituirse en artífices principales (aunque no exclusivos) de sus propios conocimientos e interpretaciones (Hernández, 2006, p. 36).

En lo que hace a los profesores las demandas no son menores. Aunque en las formulaciones iniciales del constructivismo pedagógico –firmemente enraizadas en sus orígenes psicogenéticos– la figura magisterial parecía desempeñar un papel relativamente secundario dentro del reparto didáctico, los modelos posteriores han experimentado una auténtica reconversión y se caracterizan casi siempre por atribuir a las maestras y los maestros una responsabilidad determinante sobre la posible apropiación de los contenidos escolares por parte de los educandos (v. Castorina, et al, 1998). En este orden de ideas, Mauri comenta:

El profesorado es quien planifica para prever que aparezcan los contenidos a lo largo de la escolaridad

del alumno y la alumna y para que éstos tengan, por lo tanto, posibilidades de construirlos. Además, el profesorado debe ayudar al alumnado durante el proceso mismo de elaboración personal del conocimiento para asegurar que las relaciones que establece entre el propio conocimiento y el contenido que ha de aprender son realmente relevantes y no arbitrarias (...) (1994, p. 77).

Si se desea asumir un abordaje constructivista tanto en el terreno curricular documental como en el actuante, se presupone que el maestro ha de sintonizar con este abordaje para su plena consecución en las aulas. Debe saber enseñar constructivamente, disponer de las competencias que le permitan proporcionar ayudas adaptadas a los alumnos para facilitar sus aprendizajes, para situarlos en su zona de desarrollo próximo (v. Reig y Gradoli, 1992). Ha de conducir una dinámica en que procure andamiar y desandamiar la edificación cognitiva a la que contribuye, hasta que la tarea metafóricamente arquitectónica que realiza con el educando alcance su culminación. Debe problematizar dosificadamente a sus alumnos, desequilibrarlos y apoyar su reequilibración posterior, desajustarlos óptimamente y plantearles retos abordables que sólo parcialmente les ayudará a superar. En la afortunada expresión de Bruner, quizás una de las mejores síntesis del espíritu constructivista en educación: “hacerlos ir más allá de la información dada”.

No es poca cosa la atribución de deberes como éstos a los enseñantes: suponen una demanda muy importante y la creación de elevadas expectativas en torno a su trabajo. Simplificadamente podemos decir que para responder a ellas, el docente ha de disponer de un *saber didáctico* (con relación a los mecanismos de enseñanza), de un *saber disciplinario* (con relación a los contenidos temáticos implicados) y de un *saber experiencial* (con relación a los contenidos procedimentales de orden superior que se desea enseñar).<sup>4</sup> Es decir: ha de tener conoci-

<sup>4</sup> Se utiliza el término “experiencial” tanto en su sentido coloquial como en su sentido teórico más profundo y estructurado, afiliándose a las ideas de Dewey (1938/2000) que insistía en “aprender haciendo” y en acompañar la actividad con un pensamiento reflexivo.

miento y dominio de estrategias instruccionales diversas, así como la capacidad para emplearlas en función de los postulados constructivistas. Esto parece obvio: debe estar enterado de aquello de lo que habla, de los tópicos disciplinarios que intenta transmitir a su público escolar (lo que también resulta de suyo evidente). Pero además creemos que debería tener experiencia propia y sustantiva como *aprendiz constructivo*, pues no se puede enseñar lo que no se conoce, lo que no se ha practicado. Difícilmente se puede modelar aquello en lo que no se cree, aquello que no nace de una convicción personal que se ha interiorizado en la medida en que se ha vivido. Pozo, en consonancia con lo anterior y con las ideas que resultan de la investigación cognitiva entre expertos y novatos, al referirse a los profesores que desean formar aprendices estratégicos afirma que:

Si los maestros no conciben su labor de enseñar o instruir como una tarea compleja y abierta, como un problema ante al que hay que adoptar estrategias diversas según las metas concretas, si enseñar es una tarea monótona (“cada maestrillo tiene su librillo”) en vez de una tarea diversa y divertida, difícilmente los aprendices abandonarán la rutina del aprendizaje monótono (2001, p. 311).

Es decir, si el docente no es capaz de manifestarse estratégico, resulta ingenuo esperar que los alumnos lo sean. Se trata de una cuestión de coherencia: hay que predicar con el ejemplo, si se desea que los alumnos efectivamente aprendan (para expresarlo de una manera llana pero convincente).<sup>5</sup>

En estrecha relación con los planteamientos anteriores, corresponde ahora revisar algunos argumentos que nos mueven a cuestionar la idoneidad del maestro contemporáneo para adoptar una

<sup>5</sup> Los ejemplos sobre este particular son innumerables. Aunque los mejores maestros de ajedrez, por ejemplo, no necesariamente son los mejores jugadores, puede aseverarse que para ser un buen profesor en esta materia resulta imprescindible que se tenga un respetable desempeño como ajedrecista y un auténtico interés en practicar el juego-ciencia. En un campo más propiamente académico, las cosas no son muy diferentes. Para la enseñanza de la redacción —o de la composición escrita, si se prefiere— no es suficiente con el conocimiento de la didáctica específica correspondiente: hace falta tanto la pericia para escribir como la pasión por hacerlo (v. Martín Vivaldi, 2000).

orientación pedagógica como la que suscribimos. En lo esencial, estos argumentos remiten a una tesis que nos parece central y que se ha insinuado antes: enseñar a los alumnos a aprender constructivamente, e incluso solamente inducirlos a que lo hagan asumiendo que están previamente facultados para hacerlo, deviene en una tarea demasiado desafiante si el que la realiza no ha estado acostumbrado a protagonizar en lo personal un aprendizaje de esta naturaleza. Para explicarnos con mayor claridad, vayamos por partes.

En primer lugar, es muy probable que la mayoría de los profesores mexicanos en ejercicio no hayamos experimentado como alumnos una didáctica constructivista o algo siquiera cercano a ello. Más bien cabe pensar en el contraejemplo: es dable suponer que fuimos educados a través de estilos de enseñanza prevalentemente verbalistas, libresco, memorísticos y autoritarios (v. Guevara Niebla, 1995).<sup>6</sup>

En segundo lugar, la participación magisterial en los procesos de diseño y desarrollo curricular suele ser muy limitada en nuestro país. Desde el preescolar hasta el nivel medio superior casi siempre los planes y programas de estudio, así como buena parte de los materiales de apoyo para la enseñanza, son concebidos y elaborados por especialistas o autoridades educativas en una dinámica en la que los profesores se involucran marginalmente (Reveles, 2006). Incluso en el nivel educativo superior, la incorporación de los cuerpos docentes a estas labores resulta ser generalmente reducida y a menudo se produce de manera accidental y asistemática (Cervera, 2006 y Jiménez, 2007).<sup>7</sup>

Más aún, la implicación de los docentes en el último nivel de concreción curricular —la interpre

<sup>6</sup> Los estudios realizados por instancias internacionales (como la OCDE o la UNESCO) y nacionales (como el INEE) coinciden en apuntar que estos rasgos están todavía manifiestamente presentes en el sistema educativo mexicano. ¿Hay razones para pensar que no los padecieron los actuales maestros incluso en mayor medida?

<sup>7</sup> En este último caso se trata de una activación meramente técnica y no deliberativa —crítica y propositiva—, en el sentido postulado por Stenhouse (1984), que se refiere a los docentes como posibles actores y gestores del diseño curricular.

tación final de su programa de asignatura en unas condiciones específicas— a menudo es regateada por los responsables de la gestión institucional, que conciben al maestro como un mero operario de prescripciones curriculares dictadas desde la exterioridad de su trabajo cotidiano. Se incurre así en franca contradicción con lo postulado por Gimeno que señala que el enseñante debe ser concebido “(...) como un profesional autónomo, modelador y crítico de su propia práctica” (1991, p. 58).

Por último, la formación y actualización de los docentes en nuestro contexto regional con frecuencia suponen una preparación teórica y una habilitación práctica cercanamente emparentadas con las ideas de la “racionalidad técnica” denunciada por Schön (1992). Desde esta óptica, se fomenta un pensamiento profesoral poco crítico y creativo así como una práctica didáctica escasamente estratégica e innovadora (v. Díaz Barriga, 2005 y Tenti, 2006). Mediante una dinámica que promueve de modo limitado el aprendizaje constructivo del oficio de enseñar, se forma así a educadores que terminan haciendo una actividad docente poco constructiva también.

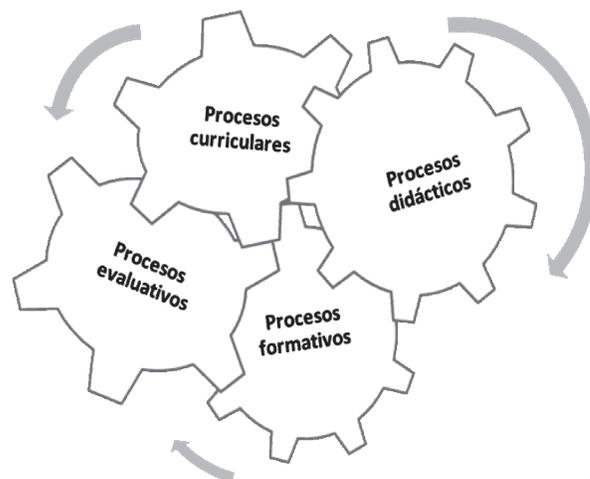
De los apartados anteriores se desprende un importante motivo de reflexión: no se puede esperar del alumno lo que se niega en el docente. El educador difícilmente puede inducir entre sus estudiantes lo que no practica ni en sus propios aprendizajes, ni en su vida profesional. Lo que no se le exige o se le promueve como especialista en los asuntos pedagógicos, como ser didacta, como ser institucional o gremial. Así vistas las cosas: ¿Cómo enseñar a otros a pensar y a adquirir conocimiento constructivamente, mientras esto no forme parte de la vida diaria, de la propia naturaleza del enseñante?<sup>8</sup>

<sup>8</sup> De ninguna manera deseamos alimentar el pesimismo ni hacer un llamado a la pasiva resignación frente a esta situación profesoral. Pero creemos con Savater (1997) que el educador ha de dosificar balanceadamente idealismo con realismo. Lo que se expone en este apartado corresponde a la dosis de realidad. Por falta de espacio —y en atención a las intenciones originales del artículo—, no presentamos la correlativa dosis de idealidad: algunas de las iniciativas que pueden esgrimirse para la superación de la problemática docente consignada, que se vienen probando en distintos lugares y que son ciertamente esperanzadoras.

### III. La visión constructivista en educación: algunas premisas y promesas para la evaluación docente

Como profesional académico el maestro se encuentra involucrado, en mayor o menor medida, con mayor o menor compromiso, dentro de diversas dinámicas que tienen un origen intra-institucional o extrainstitucional y que suelen estar —o mejor aún, deberían estar— imbricadas: la de la enseñanza, naturalmente, pero también la de formación y capacitación continua, la de interpretación curricular y la de evaluación del trabajo docente, que en buena lógica desemboca en procesos de revisión y renovación pedagógica (v. figura 1).

**Figura 1. Dinámicas asociadas a la actividad magisterial**



La situación de la evaluación docente no es sustancialmente distinta de las que brevemente hemos descrito con relación a las otras dinámicas en que participa el profesor: podemos afirmar que en ella las posibilidades de aprendizaje constructivo para este profesional son también muy limitadas. Aunque tenemos todavía pendiente la constitución de un estado de conocimiento que dé cuenta de la realidad nacional en este terreno, existen sobradas razones para afirmar que en la

mayoría de las instituciones, desde el preescolar hasta el nivel medio superior de nuestro país, la evaluación docente sistemática y formativa tiene todavía poca presencia. La que se hace –cuando merece un reconocimiento formal y un seguimiento institucionalizado–, generalmente reposa en las autoridades o en diversas figuras estrechamente asociadas a ellas, que la ejercen principalmente como una función de corte administrativo, con intenciones más cercanas a la supervisión que a la retroalimentación del trabajo magisterial y con resultados más cercanos a la toma de decisiones laborales o escalafonarias que a la mejora del desempeño docente (v. Rueda y Díaz Barriga Arceo, 2000).

Quizás la situación en el medio universitario mexicano sea un poco distinta, aunque no demasiado: la evaluación de los profesores en los centros de educación superior tanto públicos como privado suele tener reservado un lugar reconocible dentro de los programas institucionales. En casi todos los casos se complementan las valoraciones que hacen los encargados de la gestión académico-administrativa con las opiniones de los alumnos sobre el desempeño de sus maestros. Y casi siempre se contempla el acercamiento directo o indirecto de éstos a tales opiniones, con la finalidad optimista de que sean tomadas en cuenta en sus futuras actuaciones intra o intergeneracionales (v. Loredo, 2000 y Rueda, 2004), pero no mucho más.<sup>9</sup>

Con excepción de las contadas ocasiones en que los docentes son inducidos al análisis sistemático de los resultados obtenidos en las evaluaciones practicadas sobre su desempeño (bien a través del acompañamiento de especialistas pedagógicos, de

sus pares o de sus superiores jerárquicos, bien a través de su asistencia a reuniones de academia que abordan colegiadamente la temática, o bien a través de su acercamiento a los procesos de actualización expresamente vinculados con las actividades evaluativas), difícilmente podemos hablar de una evaluación docente que sea congruente con los pronunciamientos constructivistas. En esta dinámica la participación de los profesores a menudo es más bien marginal y reactiva, limitándose en muchas ocasiones al conocimiento de los resultados de la evaluación profesoral seguido de una actitud complaciente, poco autocrítica y orientada a la actuación pragmática antes que a la reflexión y la construcción de propuestas alternativas y fundamentadas (v. Cruz, Crispín y Ávila, 2000).

Frente a esta situación, existen varias opciones que sintonizan con la visión constructivista –y por cierto también con un enfoque humanista–, que recuperan el protagonismo intelectual atribuido por Giroux a los profesores y que posibilitan en estos la aparición de procesos autoestructurantes y autorregulatorios como los que se espera enseñen a sus estudiantes. Con la finalidad de proporcionar un ejemplo explícito de estas alternativas concentraremos nuestra atención en una de ellas, la *autoevaluación reflexiva*,<sup>10</sup> que desarrollaremos simplificada en cuatro apartados para cerrar el documento con una conclusión final:

- a. La propuesta se fundamenta en la idea del profesional reflexivo de Donald Schön (1992) e implica que el maestro ha de evaluar críticamente su propio desempeño docente, pensando en y sobre su práctica con la finalidad de mejorarla constantemente. Lo anterior supone que toma como objeto de análisis y de estudio permanente su actividad didáctica, la problematiza e instrumenta las respuestas para darle sentido y las posibles soluciones para optimizarla.

<sup>9</sup> En este sitio resulta menester dar cuenta de un hecho: en años recientes se han generalizado en las universidades mexicanas sistemas de evaluación de los académicos que rebasan los esfuerzos de evaluación docente propiamente dichos y que en buena parte de los casos toman distancia con respecto a ellos. Generalmente operan en una lógica meritocrática, cuantitativa antes que cualificadora y esencialmente orientada a la adjudicación de recompensas salariales diversas para estimular la productividad y el cumplimiento de las tareas propias del personal académico (v. Pacheco y Díaz Barriga, 2000).

<sup>10</sup> Se trata de una adaptación del ciclo para la enseñanza reflexiva originalmente desarrollado por Smyth y que ha sido ampliado y expuesto en Díaz Barriga Arceo (2006).

- b. Se trata de que el profesor no solamente *reflexione sobre cómo lograr una didáctica con orientación constructivista*, sino que además *reflexione de manera constructiva*. No es éste un simple juego de palabras: lo que se quiere decir es que en el terreno de la evaluación de su propio trabajo el docente ha de constituirse en un aprendiz o un especialista constructivo –participante, fundamentado, cooperativo, crítico, comprensivo, creativo y propositivo–, a fin de poner en práctica lo que luego ha de promover entre su alumnado.
- c. La dinámica de autoevaluación discurre a lo largo de cinco fases o actividades generales:

1. *Actividad comprensiva*, en la que se intenta identificar las expectativas, motivaciones, creencias y supuestos que han determinado nuestro desempeño como educadores, y aquellos que entre nuestros estudiantes condicionan su desempeño como aprendices.

2. *Actividad explicativa*, durante la cual se pretende dar cuenta de los factores, principalmente exógenos, que inciden de modo directo o indirecto sobre nuestro trabajo con los alumnos.

3. *Actividad crítica*, que implica una valoración cuidadosa, comprensiva y fundamentada en las actividades previas, de los contextos, insumos, procesos y productos asociados con nuestra tarea profesoral.<sup>11</sup>

4. *Actividad propositiva*, conducente al diseño y desarrollo de propuestas que nos permitan superar las deficiencias detectadas, consolidar nuestras fortalezas y avanzar en la dirección de las áreas de oportunidad identificadas.

5. *Actividad interventiva*, durante la cual se implementan las propuestas desarrolladas en la fase anterior y se cierra el ciclo de la dinámica autoevaluativa, para iniciarse nuevamente poco después y así sucesiva y permanentemente (v. figura 2).

- d. Se espera que este conjunto cíclico de actividades sea llevado a cabo por el profesor con el apoyo de un referencial *axiológico* (valores pedagógicos que movilizan su accionar en el aula y en la institución escolar), *contextual* (conocimiento del entorno social, cultural e institucional en que se desenvuelve profesionalmente), *teórico* (saberes conceptuales sobre la enseñanza y el

<sup>11</sup> En estrecha vinculación con el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) de Stufflebeam.

**Figura 2. Ciclo de la autoevaluación reflexiva**



aprendizaje, sobre los alumnos, etc.) y *estratégico* (saberes procedimentales para una docencia relevante y eficiente).

Con la asunción de alternativas como la anterior, creemos, el enseñante se acerca a dinámicas de evaluación docente que se identifican fielmente con la vocación pedagógica constructivista. Al hacerlo se encontrará en mejores condiciones –si el currículo y sus convicciones así lo aconsejan– para modelar y moldear luego entre sus propios alumnos esta vocación.

## Conclusión

Durante una reciente conferencia magistral, Olac Fuentes Molinar (comunicación personal, 7 de noviembre del 2007, IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa) afirmaba que la calidad de un sistema escolar depende fundamentalmente del impacto que consigue tener sobre los aprendizajes de los alumnos. Señaladamente, sobre el tipo de aprendiz que se constituye como resultado del tránsito de los estudiantes por las escuelas. En lo esencial seguramente es así, pero además, en nuestra opinión, la calidad de un sistema escolar depende también del impacto que logra sobre la comunidad y sobre los profe-

sores que laboran para dicho sistema, porque en las instituciones educativas los docentes también son sujetos de formación y seres humanos que aspiran a alcanzar dentro de este contexto un digno desarrollo personal y profesional.

La argumentación desarrollada a lo largo de este artículo nos lleva a concluir que la escuela ha de formar aprendices constructivos. En afán de congruencia, también nos lleva a concluir que ha de formar maestros constructivos pues todo nos hace suponer que los primeros no se consiguen sin los segundos.

## Bibliografía

- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Edelvives.
- Castorina, J. A., Coll, C., Díaz Barriga, A., Díaz Barriga, F., García, B., Hernández, G. et al. (1998) *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*. México: Paidós-Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Cervera, M. I. (2006) *El pensamiento pedagógico y la práctica del docente. Estudio exploratorio en una universidad privada* [tesis de Maestría en Pedagogía]. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Coll, C. (1997) "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Compiladores.). *La construcción del conocimiento escolar*, 106-137. España: Paidós.
- Cruz, I., Crispín, M.L. y Ávila, H. (2000) "La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia". En M. Rueda y F. Díaz Barriga Arceo (Compiladores). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, 133-155, México: Paidós. (poner la referencia del libro aparte? Hay una mención al libro en la página 13)
- Delval, J. (1997) "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de pedagogía*, 257, 78-84. Venezuela
- Dewey, J. (1938/2000). *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Argentina: Losada
- Díaz Barriga, A. (2005) *El docente y los programas escolares*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Escobar, J. (2000) "Entrevista con Inger Enkvist". *La ilustración liberal. Revista española y americana*, 6-7. España
- Jimeno, S. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata.
- González, A. (2001) Un vistazo al constructivismo. *Correo del maestro*, 65. (País? Ciudad?)
- Guevara Niebla, G. (Compilador) (1995) *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, G. (2006) *Miradas constructivistas en Psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jiménez, E. (2007) "La participación de académicos en el diseño curricular a nivel licenciatura en la UNAM". En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* [Disco compacto]. México: COMIE-Universidad Autónoma de Yucatán.
- Jonassen, D. (2000) "El diseño de entornos de aprendizaje constructivista". En Ch. Reigeluth (Editor). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Parte I, 225-249. España: Aula XXI-Santillana.
- Loredo, J. (Coordinador) (2000) *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.
- Martín Vivaldi, G. (2000) *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. España: Paraninfo.
- Mauri, T. (1994) "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento". En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (1994). *El constructivismo en el aula*, pp.47-100. España: Graó.
- Mayer, R. (2000) "Diseño educativo para un aprendizaje constructivista". En Ch. Reigeluth (Editor). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Parte I, 153-172. España: Aula XXI-Santillana.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (Compiladores.) (2000) *Evaluación académica*. México: CESU-UNAM y Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.

- Pozo, I. (2001) *Aprendices y maestros. la nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Reig, D. y Gradoli, L. (1992) "La construcción humana a través de la zona de desarrollo potencial: L. S. Vigotsky". En P. Aznar (Coordinador). *Constructivismo y educación*, 101-118. España: Tirant lo Blanch.
- Reveles, E. (2006) *Perspectivas docentes sobre el proceso curricular: el caso de una primaria pública de la ciudad de México* [Tesis de licenciatura]. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Rueda, M. (Coordinador) (2004) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* México: ANUIES-UABJO.
- Rueda, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (Compiladores) (2000) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. España: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Visor.
- Stenhouse, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.
- Tenti, E. (Compilador) (2006) *El oficio de docente*. Argentina: Siglo XXI.

